
دار المنظومة
DAR ALMANDUMAH
الرواد في قواعد المعلومات العربية

قضايا وتوجيهات في تدريس الأدب العربي

د . رشدي أحمد طعيمة
معهد اللغة العربية ــ جامعة أم القرى

مقدمة:

للأدب في بناء شخصية الإنسان دور كبير، ووظيفة لا يستهان بها.. فمن خلاله تكتسب القيم وتبنى الاتجاهات، وتعمق المبادىء وتتكون الميول وترهف الإحساسات وُ ينّمي التذوق. وهو بعد ذلك كله وسيلة هامة من وسائل الإنسان لتوسيع خبراته، وتمكينه من اشتقاق معان جديدة للحياة، وزيادة معرفته بنفسه وبغيره، فضلا عن وصله بتراث أجداده، وتزو يده بأداة تحقق له شيئا من الاستمتاع في أوقات الفراغ، كأن تكون قصة أو مقالا أو تمثيلية أو قصيدة أو غيرها.

ومع التسليم بهذهالحقائق السابقة، والاقتناع بها لدى المشتغلين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، إلا أن ثمة ظاهرة لا يخطىء إدراكها كل متصل بحركة البحث والتأليف في هذا الميدان.. هذه الظاهرة هي ندرة[١] ما كتب حول تدريس الأدب العربي في برامج تعليم اللغة العربية لغيرالناطقين بها. وتمثل هذه الظاهرة في حد ذاتها مشكلة من مشكلات تدريس الأدب العربي في هذه البرامج.

أسباب المشكلة:

ولقد تعزى ندرة ما كتب عن تدريس الأدب العربي إلى أسباب كثيرة لا محل في هذا المجال لتفصيل القول فيها. إلا أنه مع ذلك ينبغي الإشارة إلى ثلا ثة عوامل

(١) يبنى الكاتب رأيه هذا في ضوء متابعته لما ينشر من كتابات أو يلقى من بحوث في مؤتمرات لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على مستوى الوطن العربى خاصة. و يقوم الكاتب الآن باعداد قائمة ببليوجرفية مشروحة لما نشر في هذا الميدان.

نرى أنها مسئولة إلى حد كبير عن هذه الظاهرة. هذه العوامل هي:

١ ــ إن من التقاليد التي ورثناها عند تعليم اللغة العربية للناطقين بها اعتبار الأدب العربي جزءاً أساسياً من أي برنامج من برامج تعليم هذه اللغة حتى بدا طرح هذا السؤال: لماذا نُدَرِّس الأدب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ غريبا إلى حد ما! ولعل هذه النظرة تستمد مبرراتها من طبيعة الأدب ذاته، وما يلعبه من دور في بناء شخصية الإنسان، وما يحتله من مكانة في تراث الشعوب.

ومن ثم لا يكثر الحديث عن قضايا الأدب وتدريسه في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، استنادا إلى افتراض مؤدَّاه أن تدريس الأدب في برامج تعليم هذه اللغة سواء أكانت للناطقين أو غير الناطقين بها أمر بديهي لا يثير جدلا، ولا يتطلب نقاشا. ولقد سوغ، في ظل هذا الافتراض، كل برنامج من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن ينقل تجربة تدريس الأدب للناطقين بالعربية سواء من حيث الأهداف أم من حيث المحتوى أم من حيث طريقة التدريس، أم من حيث أساليب التقويم مع كثرة الفروق بين الأمرين!(١).

٢ ــ لقد شهد ميدان تعليم اللغات الأجنبية في السنوات الأخيرة تحولا في الاتجاهات وتغيراً في محاور الاهتمام. ولقد صورت هذا التحول إيما بركماير قائلة:

«حتى عشر سنوات خلت(٢) كان محور الاهتمام والتركيز في ميدان تعليم

---

(١) ثمة فروق كثيرة بين تدريس الأدب العربي للناطقين بالعربية وتدريسه لغير الناطقين بها، سواء من حيث الأهداف أو من حيث المحتوى أو من حيث طريقة التدريس أو من حيث أسلوب التقويم. ومع ذلك فان ثمة أرضا مشتركة بينهما. ولعل هذا يفتح الباب أمام إحدى الدراسات المستقبلية التي تتناول أوجه الاختلاف والتشابه بين الموقفين، محددة لنا أسس صياغة الأهداف ومعايير اختيار المحتوى وتنظيمه، ومقترحة لنا في ضوء الدراسة الميدانية خصائص الطريقة الجيدة ومقدمة لنا بعض أساليب التقويم التي تناسب كلا من الموقفين.

(٢) كان هذا الحديث سنة ١٩٦٨.

اللغات الأجنبية تدريس الأدب بمفهومه الضيق، مع إغفال تعليم اللغةالثانية كنشاط إنساني حي.. و بالتالي إهمال دراسة الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على تحقيق هذا المطلب، واختيار المحتوى الذي يُمَكِّن المتعلم من أن يسلك منطقيا، وأن يشارك وجدانيا صحابه (من متحدثي اللغات الأخرى) في القرن العشرين. ولقد طلب إلينا رجال الأعمال والدوائر الحكومية أن نُدرِّس اللغات الأجنبية بالشكل الذي تحتاجه عمليه الا تصال في المستقبل. كما استرعوا انتباهنا إلى مدى الحاجة الشديدة إلى اللغو يين والمتخصصين في تعليم اللغات فضلا عن أولئك المتخصصين في الثقافات الأخرى (Birkmaier, 13 P.1)

وفي ضوء هذاالتحليل يتضح أن تدريس الأدب في برامج تعليم اللغات الأجنبية قد مر بمرحلتين: الأ ولى حظي فيها تدريس الأدب بالاهتمام الشديد، بل كان محور العمل في طرائق تعليم اللغات الأجنبية ولعل أبرز مثال لذلك طريقة النحو والترجمة. والثانية تحول الاهتمام فيها من تعليم اللغات الأجنبية من خلال الأدب إلى تعليمها من خلال مهارات الا تصال، ومن ثم ظهرت طرق جديدة لتعليم اللغات الأجنبية منها الطريقة المباشرة والمدخل المسمعي الشفوي(١)

٣ ــ لقد أسدت الدراسات العلمية في الميادين المختلفة(٢) خدمات كثيرة للمشغلين بتعليم اللغات الأجنبية مما ترك بالتالي أثراً على تعليم اللغة العر بية لغير الناطقين بها. ولقد أمكن بواسطة هذه الدراسات:

ــ تعرف خصائص التراكيب الصوتية والصرفية والنحو ية للغة العر بية ومقارنتها بخصائص اللغة الأخرى، مما ساعد على التنبؤ إلى درجة لا بأس

---

(١) يقصد بالمدخل السمعي الشفوى Audio-lingual approach

(٢) من العلوم التي أسهمت دراساتها في تطو ير تعليم اللغات الأجنبية ــ علم اللغة التطبيقى، وفروع علم اللغة النظرى وعلم النفس اللغوى والانثرو بولوجيا وعلم الاجتماع وتكنولوجيا التعليم وعلوم الا تصال وعلم الاجتماع اللغوى وغيرها.

بـهـا بـنـوعـيـة الأخـطـاء التي يمكن أن يقع فيها متحدثو هذه اللغات عند تعلمهم العربية..

- دراسة الخصائص الأسلوبية للكتابة العربية في عصور متفاوتة في أجناس فـنـيـة متـبـايـنـة، وعـنـد كـتّاب مختلفين، مما ساعد إلى حد ما على تحديد الـتـراكـيب الشائعة التي ينبغي أن تتناولها برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إعـداد قـوائـم لـلـمـفـردات العربية، مختلفة الهدف، متباينة المنهج متعددة الوظائف. مما ساعد إلى حد ما أيضا، على تحديد المفردات الواجب تعليمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الاسـتـفـادة مما توصلت إليه الدراسات النفسية من حقائق خاصة بعمليتي الـتـعـليم والتعلم، وتطبيق هذه الحقائق في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الـنـاطـقين بها حتى شاعت في هذا الميدان اصطلاحات ومفهومات مثل: المحـا كـاة، والمـمـارسـة، والتعزيز،والتعميم والدوافع والميول والاتجاهات ..الخ. كـمـا أخـذت عـدة مـبـادىء طـريـقـهـا إلى التنفيذ مثل: ضبط المفردات وتحديد التراكيب والتدرج في عرض المادة التعليمية وغيرها.
- بـنـاء اخـتـبـارات مختلفة في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مـنـهـا اخـتـبـارات الإجـادة(١) واخـتـبـارات الـتـتـمـة والاخـتـبـارات التحصيلية(٢).

كـل هـذه الإنـجـازات وغـيـرهـا ثـمرة من ثمار الاستفادة بنتائج الدراسات العلمية في ميادين مختلفة.

---

(١) يـقـصـد بـاخـتـبـارات الاجـادة هـنـا Proficiency tests و يترجمها بعض الزملاء باختبارات القدرة اللـغـو يـة ولـسـت أتـفـق مـعـهـم في ذلـك، إذ أن اصـطـلاح الـقـدرة اللـغـو ية ترجمة للاصطلاح. Language ability

(٢) يـقـصـد بـاخـتـبـارات الـتـتـمـة هـنـا CLOZE tests و يـقـصـد بـالاخـتـبـارات الـتـحـصـيـلـية Achievement tests

إن الدقة التي وصلت إليها معظم هذه الدراسات جعلت تعليم اللغة عملية علمية ذات قواعد وأصول، فضلا عن النتائج المحسوبة لكل نشاط تربوي سواء داخل فصول تعليم اللغة أو خارجها.. هذا في الوقت الذي ما زال فيه تدريس الأدب أمراً يفتقد إلى التخطيط الجيد. والطريقة المناسبة والتقويم الموضوعي والدراسات العلمية الجادة، وفي الوقت الذي ما زال فيه ميدان تدريس الأدب يشهد عدداً من الأسئلة بلا إجابة مقنعة، كما تُطرح فيه مجموعة من القضايا بلا حل علمي ناتج عن دراسة نظرية أو ميدانية.. وفي الوقت الذي تشتد الحاجة فيه مع كل يوم إلى إقرار عدد من المعايير التي يستلزمها هذا الميدان..

وهنا تكمن الغاية من هذه الدراسة..

هدفا الدراسة:

تحاول هذه الدراسة تحقيق هدفين هما:ـ

١ ـ إثارة عدد من القضايا التي ينبغي أن تشغل المختصين بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وذلك عند الحديث عن تدريس الأدب العربي. ولعل إثارة مثل هذه القضايا يفتح الباب أمام الدراسات العلمية التي تجعل تدريس الأدب العربي مستندا إلى نتائج البحث والتجريب، وليس إلى مبادرات فردية واجتهادات شخصية، ووجهات نظر ذاتية، يصيب بعضها ويخطىء الآخر..

٢ ـ اقتراح عدد من التوجيهات التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف تدريس الأدب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والتي تصلح أيضا لأن تكون منطلقا لدراسات و بحوث تثبت لنا مدى واقعية هذه التوجيهات ونجاحها في تحقيق الأهداف.

ونود قبل المضي في هذه الدراسة توضيح المقصود بالأدب هنا.

تعريف الأدب:

تتردد في ميدان تعليم اللغة العربية أسماء لفروع مختلفة؛ مثل النصوص الأدبية والأدب والبلاغة والنقد. ولتوضيح الفرق بين هذه الفروع نقول: إن النصوص الأدبية وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلاب اللغوية فكرية وتعبيرية وتذوقية. أما الأدب فقد يتردد بمعنى التراث، كما قد يراد به النواحي التي تتصل بالأحكام على نتاج الأدباء وألوانه ومميزاته في إطار سلسلة التطور التي مر بها هذا التراث من عصر إلى عصر. تطلق لفظة أدب في المجال الدراسي إذن على الأحكام الأدبية التي يستنبطها مؤرخوه من خلال دراستهم لشاعر أو كاتب أو عصر أدبي في ضوء القيم التي تضعها أسس البلاغة ومعايير النقد. أما البلاغة فهي العلم الذي يحاول الكشف عن القوانين التي تتحكم في الاتصال اللغوي ليأتي على نمط خاص، إنها بعبارة أخرى تعمل على توضيح الطرق التي يمكن بها تنظيم الكلام بحيث نتيح لأفكار الأديب أن تنتقل إلى القارىء أو السامع على أكمل وجه ممكن. و يأتي النقد ليحلل الكتابة الأدبية و يفسرها و يقومها و يضعها في مكانها في عالم الفكر والأدب. فإذا كانت البلاغة تضع الأسس الجمالية لإبداع الأدب الجيد وتذوقه، فإن النقد يبني عليها معايير، و يبين عن نواحي القوة والضعف في تطبيق هذه الأسس وما ترتب على ذلك من اندفاعة الإنتاج الأدبي في طريق الجودة أو انحرافه عنها. (محمود رشدي خاطر وآخرون ٩ ص ١٧٨/١٨٠).

ومع إدراك الكاتب للفروق الدقيقة بين هذه الفروع المختلفة، إلا أنه يتجاوزها مؤقتا في هذه الدراسة ليعني بالأدب هنا: كل ما تشتمل عليه برامج تعليم اللغة العربية من كتابات إبداعية أو نصوص أدبية أو موضوعات بلاغية أو أحكام نقدية أو معايير تقويمية، تتناول الأجناس الأدبية المختلفة قديمها وحديثها.

قضايا تدريس الأدب

أولا: الاتجاهات العامة:

المتأمل في مناهج تدريس الأدب العربي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، يلمس تفاوتا بينها سواء في تحديد الأهداف أم في اختيار المحتوى، أم في تنظيم هذا المحتوى أم في طرق تدريسه أم في أساليب التقويم.. ولا شك أن دراسة الاتجاهات العامة لتدريس الأدب في هذه البرامج سوف يكشف لنا عن فلسفة كل برنامج وعن مواطن الاهتمام فيه، وعن تصور القائمين عليه للمهارات اللغوية والثقافية التي يجب أن يلم بها الدارسون في هذه البرامج.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- متى يبدأ بتدريس الأدب العربي في هذه البرامج؟ بمعن: في أي مستوى يبدأ الدارسون الا تصال بالأدب العربي؟
- ما أهداف تدريس الأدب العربي بفروعه المختلفة (أدب ونصوص و بلاغة ...الخ) في برامج تعليم اللغة لعربية لغير الناطقين بها؟
  والى أي مدى تختلف هذه الأهداف عن أهداف تعليم الأدب العربي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بها؟
- إلى أي مدى تنعكس الأهداف المحددة لتدريس الأدب العربي على مختلف جوانب العملية التربوية في هذه البرامج، أهدافاً ومحتوى وطريقة وتقويما؟
- كم عدد الساعات المخصصة لكل فرع من فروع الأدب أسبوعيا؟ وما نسبة هذه الساعات إلى العدد الكلي لساعات الدراسة؟
- بأى العصور الأدبية يبدأ تدريس الأدب العربي؟
- ما نسبة الأجناس الأدبية بعضها إلى بعض، شعراً كانت أم نثراً؟
- ما الموضوعات التي تدور حولها النصوص الأدبية المختارة؟

- ما أهم القيم التي تدعو إليها هذه النصوص، سواء أكانت قيما أخلاقية أم فنية أم جمالية أم اجتماعية.. إلى غير ذلك؟
- إلى أي مدى تُصوِّر هذه النصوص طبيعة الحياة العربية وأخلاقها؟
- ما نسبة النصوص ذات الطابع الإنساني العام إلى النصوص ذات الطابع المحلي الخالص؟
- ما البلاد العربية التي تُنتقى منها النصوص الأدبية؟ وما مدى تمثيل كل منها؟
- ما نسبة النصوص القرآنية والأحاديث النبوية إلى النصوص الأخرى؟
- كيف يتم تنظيم المحتوى؟ هل حسب العصور؟ أو حسب الأجناس الأدبية؟ أو حسب الموقع الجغرافي؟ أو حسب معيار آخر؟
- ما طرق التدريس التي توحي المناهج الدراسية بها أو توصي باستخدامها؟
- ما مدى الحرية التي يتيحها المنهج المعلم اللغة العربية لتناول النص الأدبي، تقديمه وشرحه وتقويمه؟
- ما أهم الوسائل التعليمية التي يوصي المنهج باستخدامها لتدريس الأدب العربي؟
- ما أساليب التقويم التي يُوَجَّه المعلم لتوظيفها؟
- ما موقع الكتاب ذي الموضوع الواحد في هذه البرامج؟(١)
- هل يصحب المنهج دليل المعلم؟ وما الذي يشتمل عليه هذا الدليل؟
- وإلى أي مدى يساعد محتوى الدليل على تحقيق أهداف تدريس الأدب العربي؟
- إلى أي مدى يلمس القارىء للنصوص الأدبية المختارة وطريقة معالجتها

(١) تقوم بعض معاهد وأقسام اللغة العربية بتدريس كتاب ذى موضوع واحد على الدارسين في المستويات المتقدمة. من هذه المعاهد معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى الذي يدرس طلاب المستوى المتقدم فيه قصة أهل الكهف وقصة خالد بن الوليد بعد تبسيطها. كما كان يُدَرَّس كتاب الأيام لطه حسين في أقسام اللغة العربية ببعض الجامعات الأمريكية مثل جامعة منيسوتا.

إدراكا لخصائص غير الناطقين باللغة العربية سواء من حيث مستوياتهم اللغوية أو من حيث خلفياتهم الثقافية أو من حيث خصائصهم النفسية؟

ثانيا: التقابل الثقافي:

نجحت اللغويات التطبيقية في تقديم عدة مناهج يمكن بها تعرُّف مشكلات الدارسين في برامج تعليم اللغات الأجنبية، وتوقع الصعوبات التي يحتمل لهم مواجهتها، حتى لقد أمكن بكثير من الدقة وضع سلم هرمي لمثل هذه الصعوبات عند تعلم لغات كثيرة. وفي هذا السلم الهرمي يتم تصنيف العلاقة بين عناصر اللغة الأجنبية ولغات الدارسين إلى ثلاثة أنواع: عناصر متماثلة وعناصر متشابهة وعناصر مختلفة، ولعل من أهم ما أظهرته الدراسات الحديثة عدم وجود علاقة مضطردة بين تماثل العنصرين اللغويين وسهولة التعلم، بمعنى أنه ليس من اللازم أن ما كان متماثلا بين اللغتين (اللغة الأجنبية ولغة الدارس) يسهل تعلمه، وأن ما كان مختلفا يصعب تعلمه (Banathy Lange, 12,P.80)

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما العناصر المتماثلة والمختلفة بين الثقافة العربية وثقافات الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- ما الملامح الثقافية العربية التي يمكن لغير الناطقين بالعربية تَعَلُّمها بسهولة وما تلك التي يصعب عليهم تعلمها؟
- إلى أي مدى يسهم الأدب العربي في تقريب الفجوة بين الثقافة العربية وثقافات الدارسين؟
- إلى أي مدى يمكن تصميم سلم هرمي يحدد لنا درجات التقبل والرفض لأنماط الثقافة العربية من قبل الدارسين؟
- إلى أي مدى يمكن التنبؤ بصعوبات تعلم أنماط الثقافة العربية عند الدارسين من غير الناطقين بالعربية؟

— هل يمكن إستعمال منهج تحليل الأخطاء الشائعة بين الدارسين في فهم الثقافة العربية من خلال دراستهم للأدب العربي؟ وما حدود هذا المنهج في مثل هذا المجال(١)

ثالثا: المداس المختلفة:

ثمة مدارس متعددة لكلٍّ رأيها في تدريس الأدب، منها ما يعتبر تاريخ الأدب محوراً للدراسة يتم من خلاله سرد النصوص كشواهد للحقائق التي تعرض لها، ومنها ما ينتقي نصوصا من روائع التراث قديمه وحديثة متخذا منها محورا لدراسة نقدية تذوقية، ومنها ما يعتبر فنون الأدب وأجناسه محورا يقدم من خلاله نماذج لأعمال أدبية جيدة، ومنها ما يدرس التراث الأدبي في صورة عصور، وأخيرا منها ما يدرس الأدب وفق الأقطار والأقاليم..

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

— أي هذه المداخل أنسب في تدريس الأدب العربي في برامج تعليم اللغة

(١) قد يساعد في التعرف على طريقة استخدام منهج تحليل الأخطاء في دراسة الثقافة العربية، الاطلاع على الدراسة التي أجراها الكاتب بجامعة منيسوتا، بالولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٧٨ والتي استهدفت تعرف الأفكار السائدة عند المرأة الأمريكية المتعلمة حول زميلتها المرأة المصرية المتعلمة. وقد أمكن رصد هذه الأفكار بشكل رقمى إحصائي كشف عن الأخطاء الشائعة بين الأمريكيات المتعلمات في فهم المرأة المصرية، كما بينت هذه الدراسة بعض جوانب الصورة النمطية Stereotype المنتشرة بين الأمريكيات حول المرأة المصرية. وفي ضوء نتائج الاستبيانات التي طبقها الباحث والمقابلات التي أجراها مع أساتذة تعليم اللغات الأجنبية في هذه الجامعة أمكن وضع تصور لوحدة دراسية لتنمية الاتجاهات الثقافية السليمة حول المرأة المصرية وتدريس بعض الأنماط الثقافية العربية.

وقد نشرت هذه الدراسة باللغة الإنجليزية بمجلة كلية التربية جامعة المنصورة — جمهورية مصر العربية، وهذه بياناتها:

Toiemah, Roushdy ‹‹ Designing a Unit for Teaching a Foreign Culture‹ Journal of College of Education, Mansoura University, Vol 11, No. 2, 1978, PP: 1-55.

العربية لغير الناطقين بها؟ وما العلاقة بين هذه المداخل والمستويات اللغوية للدارسين؟

- أي هذه المداخل أقدر على تحقيق أهداف تدريس الأدب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- في ضوء اتجاه المدرسة الأولى «تاريخ الأدب» ماذا تختار من تاريخ الأدب العربي لكل مستوىً من مستويات تعليم اللغة العربية؟
- في ضوء إتجاه المدرسة الثانية «انتقاء نصوص من التراث» ما أسس انتقاء هذه النصوص؟ وما الذي يناسب الدارسين في كل مستوىً من مستويات تعليم اللغة العربية؟
- في ضوء اتجاه المدرسة الثالثة «دراسة فنون الأدب» أي الفنون الأدبية أقدر على تصوير الثقافة العربية والتعبير عن قيمها: هل القصة؟ هل المسرحية؟ هل المقال، هل القصيدة ..الخ؟ وأي هذه الفنون أنسب لكل مستوىً من مستويات تعليم اللغة اللعربية؟ وهل يمكن تحقيق قدر من التوازن بين هذه الفنون من حيث اختيار النصوص الأدبية؟
- في ضوء اتجاه المدرسة الرابعة «دراسة العصور» بأي العصور يجب أن نبدأ تدريس الأدب العربي؟ هل نبدأ بالعصر الحديث الذي يعايشه الدارس ويشارك في قضاياه ومشكلاته ثم نعود إلى ما يسبقه من العصور؟ أو نبدأ بالعصر الجاهلي فالإسلامي فالأموي فالعباسي ..الخ؟ وبمعنى آخر هل نراعي اهتمامات الدارسين وميولهم أو نراعي التسلسل الزمني في عرض عصور الأدب؟ وإلى أي مدى يمكن التوفيق بين الاتجاهين؟
- في ضوء اتجاه المدرسة الخامسة «تدريس الأدب وفق الأقطار» ما النماذج الأدبية التي يمكن اختيارها من كل قطر عربي وتدريسها في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

رابعا: المهارات اللغوية:

إن من العسير أن نعتبر الدارس الأجنبي قد أجاد اللغة العربية ما لم يكن قادرا على قراءة آدابها في ضوء حصيلته اللغوية. ولا شك أن الاتصال المستمر بالكتابات الأدبية ييسر للقارىء أن يقف على مستويات راقية من الاستخدام اللغوي سواء من حيث انتقاء المفردات أم من حيث بناء التراكيب أم من حيث العلاقات الخاصة التي ينشئها الأديب بين المفردات والتراكيب.. **فضلا عن أن** هذا الاتصال يكسبه القدرة على فهم أسرار اللغة وإدراك الفروق **بين الاستخدامات** اللغوية المحدودة التي تعلمها، والاستخدامات المجازية التي يبدع الأدباء في استخدامها.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما المفردات والمصطلحات الشائعة في الكتابات الأدبية العربية المعاصرة؟ وما مدى وظيفية هذه المفردات والمصطلحات وقدرتها على إشباع حاجة الأجنبي للاتصال بمتحدثي العربية اليوم؟
- وما التراكيب اللغوية الشائعة في الكتابات الأدبية المعاصرة؟ وما العلاقة بين مستوى الشيوع هذا والترتيب التقليدي لموضوعات النحو العربي؟
- ما الخصائص الأسلوبية التي يجب أن تتميز بها النصوص الأدبية التي تقدم

---

(١) من الدراسات الحديثة المتصلة بهذا الموضوع دراسة د. محمد الخولى بعنوان دراسة استطلاعية تحليلية لمفردات اللغة العربية وجملها «وقد نشرت بالسجل العلمى للندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها» جامعة الرياض ١٩٨٠ جـ١.
كذلك دراسة د. سعد مصلوح بعنوان «قياس خاصية تنوع المفردات في الأسلوب دراسة تطبيقية لنماذج من كتابات العقاد والرافعى وطه حسين» وقد نشرت بالمجلد الأول من مجلة كلية الآداب والعلوم الانسانية جامعة الملك عبد العزيز بجدة. ١٩٨١م

(٣) من الدراسات التي يذكرها الكاتب هنا دراسة د. راجى رمونى بمركز دراسات الشرق الأدنى بجامعة ميشجان، آن آربر. وتدور هذه الدراسة حول التراكيب الشائعة في لغة النثر في كتابات بعض الأدباء العرب. وقد نشرت هذه الدراسة في ERIC

للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

- ما المهارات اللغوية التي يمكن تنميتها عند الدارسين عن طريق دراستهم للأدب العربي؟
- ما العلاقة بين هذه المهارات والمستويات اللغوية للدارسين؟ بمعنى: ما الذي يمكن تنميته في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية؟
- ما مستوى الأداء اللغوي الذي ينبىء عن إجادة الأجنبي للغة العربية وتمكنه من مهاراتها؟

خامسا: الثقافة العربية:

الأدب نافذة واسعة يطل الانسان من خلالها على ثقافة المجتمع، وجوانب الحياة فيه.. إنه واسع كالحياة، عميق كأسرارها.ولا شك أن تدريس الأدب العربي سوف يساعد الدارس على أن يقف على خصائص الإنسان العربي، ما يؤمن به، ما يشغله من اهتمامات، ما يحكمه من قيم، ما يحرك سلوكه من دوافع، ما يعترضه من مشكلات.. كما أنه يقف على تأثير البيئة بجانبيها المادي والمعنوي على الإنسان العربي..

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما أهم معالم الحضارة العربية القديمة والمعاصرة التي عبر عنها الأدب العربي؟
- ما أهم القيم والعادات والتقاليد العربية التي يجب أن نقدمها للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- ما أهم الاهتمامات الثقافية عند الدارسين في هذه البرامج؟
- ما الذي يميل هؤلاء الدارسون إلى قراءته من موضوعات الثقافة العربية؟ وما العلاقة بين هذه الميول والمتغيرات الشخصية الأخرى عند هؤلاء الدارسين مثل: الجنس، الجنسية، اللغة الأولى، المستوى اللغوى، مستوى التحصيل... وغيرها؟

سادسا: الاتجاه الانساني:

في الأدب، كما يقول ميخائيل نعيمة، يسمع المرء نبضات قلبه في نبضات قلب سواه، و يلمس أشواق روحه في أشواق روح غيره، و يشعر بأوجاع جسمه في أوجاع جسم إنسان مثله

هناك تتخذ عواطفه الصماء لسانا من عواطف الشاعر، وتلبس أفكاره رداء من نسيج أفكار الكاتب. فيرى من نفسه ما كان خفيا عنه، و ينطق بما كان لسانه عيبا عن النطق به، فيتقرب من نفسه، و يتقرب من العالم (محمود أحمد السيد، ٧، ص ١٤١).

الأدب إذن وسيلة يمكن عن طريقها التقريب بين مشاعر الناس في ثقافات مختلفة.. يقف الإنسان من خلالها على ما يشغل أخاه الإنسان في مجتمعات أخرى من هموم، وما يطمح إلى تحقيقه من آمال، وما تثيره حياته الخاصة من قضايا..

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- إلى أى مدى يستطيع الأدب العربي التعبيرعن القضايا الإنسانية العامة التي يحقق الحديث عنها قدرا من المشاركة بين الناس في ثقافات مختلفة؟
- ما النصوص الأدبية التي تعبر عن مثل هذه القضايا الإنسانية، تلك التي تشغل البشر مع تفاوت ثقافاتهم وتباين أجناسهم؟
- بأى القضايا نبدأ في تدريس الأدب العربي في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ هل نبدأ بالقضايا الإنسانية العامة مبرزين تصور الإنسان العربي لها؟ أو نبدأ بالقضايا العربية المحلية الخالصة مبرزين خصائص الإنسان العربي قيمة واتجاهاته واهتماماته ومشاكله؟

سابعا: عمليات التصفية:

يتطلب الأمر في كثيرمن مناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وعلى فترات متفاوتة، القيام بعمليات بتر واسعة النطاق لبعض ألوان الأدب التي يتم

تدريسها في هذه البرامج.. إن من النصوص المختارة ما لا يبعث القيم ولا يعبر عن المثل، ولا يثير المشاعر، ولا ينقل للدارس صورة أمنية عن الحياة العربية إن لم يكن يشوهها.. فضلا عن عدم مناسبته للمستويات اللغوية للدارسين.

ولعل هذه الظاهرة أكثر وضوحا في البرامج التي تديرها مؤسسات أجنبية أو يشرف عليها مستشرقون.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ماذا يشيع في برامج تعليم الأدب العربي بمعاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من قيم لا نود إطلاع الدارسين عليها أو لا نرغب في اقترانها بالثقافة العربية؟
- ما الاتجاهات التي تكمن وراء اختيار النصوص التي تشيع فيها هذه القيم غير المرغوبة؟
- إلى أي مدى تشيع هذه الظاهرة في معاهد تعليم اللغة العربية بالمجتمعات الأجنبية شرقية كانت أو غربية؟
- ما صورة الإنسان العربي الذي تعبر عنه النصوص الأدبية المختارة في برامج تعليم اللغة العربية في هذه المعاهد الأجنبية؟
- كيف يمكن إجراء عمليات التصفية المناسبة؟ هل نبسّطها؟ أو نختصرها؟ أو نحذفها؟ أو ماذا... الخ؟

ثامنا: الأدب العام والخاص:

يقول أحد الكتاب: إن الصلة بين المقبلين على الدراسة الأدبية وبين الدراسات الإنسانية الأخرى توشك أن تكون مقطوعة أو كالمقطوعة، فهم لا يعرفون كثيرا عن هذه الآثار التاريخية في أساليبها وملاحظاتها، لأنهم لا يُعدّونها من الأدب.. لا يُعدّون من الأدب رحلة الشافعي ومروج الذهب، وتاريخ الطبرى وأحسن التقاسيم، ولا يعرفون شيئا عن هذه الآثار الفلسفية في نزعتها الفنية

وأسلوبها التعبيرى لأنهم لم يتعودوا أن يروا أنها من الأدب(١) (شكرى فيصل، ٤، ص ٢٣٤/٢٣٦)

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما حدود الأدب بمفهومه العام؟ بمعنى أى الآثار التاريخية الفلسفية يمكن اعتبارها أدبا بالمفهوم العام في تراثنا العربي؟
- كيف نصل بين الأدب بمفهومه الخاص وبين الآفاق الفكرية في التاريخ والاجتماع والفلسفة وغيرها من ميادين المعرفة الأخرى؟
- ما أهم الاتجاهات الفكرية التي يمكن استخلاصها من هذه الميادين المعرفية المختلفة والتي يمكن تقديمها للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- ما الأسلوب المناسب لتدريس الأدب بمفهومه العام في برامج تعليم اللغة العربية؟
- ما الأعمال التي يمكن انتقاؤها من بين الدراسات الإنسانية في التراث العربي والتي تصلح أن تشتمل عليها البرامج السابقة في مستوياتها المختلفة؟
- ألا تتطلب دعوة الكاتب هذه توسعة نطاق الأدب وتغيير مفهومه إذا أردنا أن نبني دراسة أدبية منتجة؟ وما المدى الزمني الذي يمكن أن تستغرقه هذه العملية؟ وكيف يمكن تحقيق هذه التوسعة في البرامج الحالية وبشكل مؤقت حتى تستكمل هذه العملية أبعادها؟

تاسعا: طرق التدريس:

تتعدد طرق تدريس الأدب وتتنوع اتجاهاتها.. من هذه الطرق ما يسمى بالطريقة القياسية التي تبدأ بسرد الحقائق والخصائص الفنية التي تميز العصر

(١) لا ينبغي أن يفهم من هذا الاقتباس أن كاتب الدراسة يرجو تدريس رحلة الشافعي ومروج الذهب وتاريخ الطبرى وأحسن التقاسيم للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. خاصة للمبتدئين منهم.

الأدبي ثم تعرض النصوص الأدبية الممثلة لهذه الخصائص .. وهناك الطريقة الاستقرائية التي تبدأ بتقديم النصوص الأدبية الممثلة لعصر من العصور ثم تستخلص الحقائق العامة المميزة لهذا العصر. وهناك غير ذلك من الطرق.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما مزايا كل طريقة من هذه الطرق وما حدودها؟ بمعنى: ما المهارات التي تستطيع كل طريقة تنميتها، وما تلك التي تعجز عن تنميتها عند الدارسين؟
- أى هذه الطرق أنسب في تدريس الأدب العربي للدارسين في مستوياتهم المختلفة؟
- ما مدى الحاجة الى إستعمال لغة وسيطة عند تدريس الأدب العربي للدارسين في المستوى الابتدائي من مستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- ما مدى الحاجة إلى القراءة الجهرية في حصة تدريس الأدب في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها؟ وما أهم المهارات التي يشتمل عليها هذا النوع من القراءة؟
- ما الفرق بين طرق تدريس الأدب العربي للناطقين باللغة العربية وتدريسه لغير الناطقين بها؟

عاشرا: موقع الشعر:

يحتل الشعر في التراث الأدبي عندنا منزلة تفوق غيره من الفنون .. وإلى وقت ليس ببعيد لم يكن لدينا جنس أدبى آخر قد اكتملت خصائصه إلا الشعر .. إنه هو الفن الممتد طوال التاريخ الأدبي عند العرب .. وهو الفن الذي يكاد يجمع بين خواص الفنون كلها أو معظمها: ففيه النغم الصوتي، وفيه الصور الفنية، وفيه النسيج اللفظي، وفيه البناء التشكيلي ..

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما موقع الشعر في برامج تدريس الأدب العربي؟ وبتفصيل أكثر يمكن أن

نسأل: ما أهداف تدريس الشعر في هذه البرامج؟ وما نسبته إلى النثر؟ ما فنون الشعر التي تحظى باهتمام أكثر في هذه البرامج، هل الوصف أم الغزل أو الحماسة أو الرثاء.. أو غيرهما؟ ومتى يبّدأ بتدريس الشعر في هذه البرامج؟

- إلى أى مدى يستطيع غير الناطقين باللغة العربية تذوق اللغة الخاصة للشعر العربي بما فيها من أشكال مختلفة للبيان والبديع؟
- ما مدى استجابة غير الناطقين باللغة العربية للنظام العروضى للشعر العربي والذي يختلف كثيرا أو قليلا عن نظم الشعر في لغات هؤلاء الدارسين؟
- ما الذي يجذب هؤلاء الدارسين للشعر العربي؟ وما الذي ينفرهم منه؟
- إلى أى مدى يتقبل الدارسون الشعر الحديث أو كما يسمى بالشعر الحر، بالمقارنة الى الشعر التقليدي أو كما يسمى بالعمودى؟
- إلى أى مدى يتقبل الدارسون قراءة فنون أدبية أخرى كتبت بالشعر كالمسرحية والقصة القصيرة وغيرهما؟

حادى عشر: البلاغة والنقد:

لئن كانت البلاغة تعّنى بالكشف عن القوانين العامة التي تتحكم في الاتصال اللغوى بين الأديب والقراء ليأتي هذا الاتصال على أكمل وجه ممكن، فإن النقد الأدبى يعّنى بالكشف عن مدى توفر هذه القوانين في الكنايات الأدبية مبينا نواحي القوة والضعف فيها، وكلا الفرعين لازمان لكل دارس للأدب.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- متى نبدأ في تدريس البلاغة والنقد الأدبي للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- وما المفهومات البلاغية التي ينبغى تقديمها في هذه البرامج على مختلف المستويات؟
- كيف يمكن تبسيط المفاهيم البلاغية والنقدية للدارسين في هذه البرامج؟
- هل من وسيلة إلى تحقيق التكامل بين فروع الأدب المختلفة «الأدب

والنصوص»، تاريخ الأدب، البلاغة، النقد» في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

- ماذا يُقَدَّم الآن من مفهومات بلاغية ونقدية في مناهج تدريس الأدب العربى في هذه البرامج؟

ثاني عشر: التذوق الأدبى:

تنمية التذوق الأدبى هدف أساسى من أهداف تدريس الأدب في مختلف المراحل التعليمية.. وهو محصلة عوامل كثيرة، منها ما يتعلق بالمستوى اللغوى عند الدارسين وقدرتهم على استخدام اللغة فهما وإفهاما، ومنها ما يتعلق بالخلفيات الثقافية عند هؤلاء الدارسين، ومنها ما يتعلق بالجوانب النفسية الأخرى عندهم.. و يتخذ التذوق الأدبى أشكالا بارزة ومنوعة من السلوك، اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه..

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما المهارات التي يشتمل عليها التذوق الأدبي عقلية كانت أو وجدانية أو جمالية؟
- ما أهم العوامل النفسية التي تكمن وراء تذوق الأدب العربي عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟
- إلى أى مدى يستطيع غير الناطقين بالعربية تذوق ما يتذوقه الناطق بهذه اللغة من فنون أدبية وكتابات؟
- كيف يمكن تنمية التذوق الأدبى عند الدارسين في هذه البرامج؟ وإلى أى مدى تختلف أساليب هذه التنمية باختلاف المستويات اللغوية للدارسين؟
- ما العلاقة بين التذوق الأدبى و بعض المتغيرات الشخصية عند الدارسين مثل: السن، والجنس، والجنسية. والذكاء، والعمل، والتحصيل الدراسي، والاستعداد اللغوى(١).

---

(١) يقصد بالاستعداد اللغوى هنا Language Aptitude

- ما العلاقة بين اتجاهات الدارسين ودوافعهم نحو تعلم اللغة العربية وثقافتها وبين قدرتهم على تذوق الأدب العربى ؟
- ما العلاقة بين تذوق الدارسين للأدب العربي وكفاءتهم اللغوية في الفروع الأخرى مثل النحو، والقراءة والتعبير...الخ ؟

ثالث عشر: معلم الأدب:

يتوقف نجاح المنهج الدراسي والكتاب المقرر على نوع المعلم الذي يقوم بتنفيذ هذا المنهج وتدريس ذلك الكتاب.

والتذوق الأدبي، وإن كان يستند الى عوامل فطرية كثيرة إلا أن من الممكن تنميته، وإكساب الدارسين معظم مهاراته. وهنا يلعب المعلم الذواقة دورا كبيرا في تدريب الدارسين على الإحساس بعناصر الجمال في النص الأدبى.

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- ما الصفات التي ينبغي توافرها في شخصية المعلم في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حتى يستطيع تدريس الأدب العربي تدريسا جيدا يحقق ما يرجى منه من أهداف ؟
- كيف يمكن إعداد المعلم لكي يكتسب هذه الصفات؟ بمعنى: ما المواد الدراسية التي ينبغى أن يشتمل عليها برنامج إعداد معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها لكي يستطيع تدريس الأدب العربي؟
- ما مدى تأثير شخصية المعلم في تنمية التذوق الأدبى عند الدارسين في هذه البرامج ؟
- ما الدور الذي يمكن للمعلم أن يقوم به في إعداد منهج تدريس الأدب العربي؟ وفي انتقاء النصوص وتبسيطها؟ وفي خلق مواقف التعليم؟ وفي اختيار طريقة التدريس؟ وفي استخدام الوسائل التعليمية؟ وفي ابتكار اساليب التقويم والقياس؟

رابع عشر: التقويم والقياس:

التـقـويـم(١) عـنصر أساسى من عناصر العملية التعليمية، ولقد كان السبب الـرئيسي في فقـر المناهج في كثير من المؤسسات التربوية أنه لم يُعمل تقويم ماهر يـظـهـر مـدى صحة الفروض الواردة في هذه المناهج، ومدى واقعية الأهداف التي حـددتـهـا، ومدى قدرة الدارسين على اكتساب ما أريد لهم اكتسابه.. ولقد بدأت مـيـريـلـيـز تـوصـيـاتـهـا عـنـد الحديث عن مشكلة تنمية التذوق الأدبى بقولها: "من الضرورى أن يكون لدى المدرس اختبارات متتالية عملية حتى يضمن قراءة جيدة وتذوقا سليما". (Mirrieless, 20, P: 205)

ومن الأسئلة التي يمكن طرحها في هذا المجال:

- مـا أهـم الأسـاليب التي يمكن أن تستعمل لتقويم تدريس الأدب في برامج تـعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها سواء من حيث تحصيل الدارسين أم من حيث كفاءة المنهج أم من حيث محتوى الكتاب أم من حيث أداء المعلمين؟
- كـيـف يمـكـن تـقـويـم التذوق الأدبى بمهاراته المختلفة عند الدارسين في هذه البرامج؟
- إلى أى مـدى يمـكـن استعمال الاخـتـبـارات المـوضـوعـية لقياس الجوانب الوجدانية في التذوق الأدبي عند الدارسين في هذه البرامج؟
- إلى أى مـدى يمكن إعداد اختبارات إجادة تقيس مستوى تدريس الأدب في مـعـاهـد تـعـلـيم اللغة العربية مع اختلاف مناهجها وتعدد كتبها واختلاف معلميها وتباين ظروفها؟
- إلى أى مـدى يـسـتـطـيـع الـدارسون غير الناطقين باللغة العربية إنتاج أعمال أدبـيـة بـهـذه اللـغـة يمـكـن عـن طـريقها الحكم على إجادتهم اللغة وتذوقهم لأدبها؟ وما المعايير التي يمكن أن تطبق عند الحكم على هذه الأعمال؟

---

(١) يقصد بالتقويم هنا Evaluation و يقصد بالقياس هنا Measurement

توجيهات لتدريس الأدب العربي

فيما يلي مجموعة من التوجيهات التي يطرحها الكاتب أمام المشتغلين بتدريس الأدب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.. ولقد استقى هذه التوجيهات من خلال مصدرين أساسيين: أولهما تحليل برامج تدريس الأدب العربى في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،والوقوف على الاتجاهات العامة التي تتميز بها هذه البرامج والمشكلات التي تواجهها والسلبيات التي يقع فيها بعضها(١).

وثانيهما الوقوف على أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في تدريس الأدب في برامج تعليم اللغات الأجنبية.

ولقد آثر الكاتب أن يسرد هذه التوجيهات دون تصنيف محدد قد يفرض فهمها في إطاره.. ذلك أن هذه التوجيهات قابلة لأن يُصنِّفها القارىء بالشكل الذي يراه مناسبا،سواء من حيث الجوانب اللغوية،أو من حيث الجوانب النفسية والتربوية، وبالطريقة التي تحقق له أكبر استفادة منها واستثمار لها(٢).

١ــ ينبغي أن تُسبق كتب ومذكرات تدريس الأدب العربي بفروعه المختلفة، بمقدمة موجّهة إلى كل من الطالب والمعلم. فأما المقدمة الخاصة بالطالب فتوضح له هدف المقرر، والمهارات اللغوية التي ينبغي أن تتوافر فيه حتى يستطيع دراسة هذا المقرر، والمهارات اللغوية والأدبية والثقافية والتذوقية التي يرجى إكسابها له في نهاية هذا المقرر، وأسس اختيار النصوص المقررة.

---

(١) يُعد الكاتب الآن دراسة موسعة حول اتجاهات تدريس الأدب العربى في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وقد شملت هذه الدراسة تحليل المناهج والمقررات الدراسية والمذكرات وكتب تعليم اللغة العربية في معاهد تعليم هذه اللغة بالوطن العربى، فضلا عن تحليل ١٥٠ كتاب من هذه الكتب.

(٢) من هذه التوجيهات ما هو خاص بتدريس الأدب العربى ومنها ما هو عام يصلح للمواد الدراسية الأخرى أيضا، ولعل هذا ما جعل الكاتب يؤثر استعمال كلمة توجيهات بدلا من استعمال كلمة معايير في هذا المجال.

مع بعض التوجيهات التي تفيده في دراسة هذا المقرر وتحقيق أهدافه. أما المقدمة الخاصة بالمعلم، فتشتمل على عدة عناصر من أهمها: هدف المقرر والمهارات اللغوية والأدبية والثقافية والتقويمية التي يرجى إكسابها للطالب في نهاية المقرر، على أن تصاغ هذه المهارات في عبارات سلوكية يمكن ملاحظتها ومن ثم قياسها. كما ينبغي أن تحدد المقدمة الخطة الزمنية لتدريس المقرر، والمهارات اللغوية التي تعتبر أساسية لدراسة هذا المقرر، وطريقة التدريس المقترحة ومدى المرونة التي يتميز بها المقرر بحيث يستطيع المعلم التحرك في حدودها، وأسس اختيار النصوص الأدبية وتفضيل بعضها على بعض، والمصادر التي استقى منها هذه النصوص ونوع الوسائل التعليمية التي يمكن أن يستخدمها المعلم وأخيرا أساليب التقويم.

٢ـ ينبغي أن يتناسب المحتوى العلمي مع عدد الساعات المخصصة للمقرر. فلا يكون المحتوى كثيرا فيضطر المعلم إلى الإسراع في تدريسه حتى يستوفيه. و يترتب على ذلك عادة ألا يستطيع تحقيق كافة الأهداف المرجوة، خاصة ما يتطلب منها بعض الوقت مثل تنمية التذوق الأدبي. ولا يكون المحتوى قليلا فيضطر المعلم إلى أحد أمرين: إما أن يبطىء في الشرح حتى يستغرق الوقت الطويل ما عنده من مادة أدبية محدودة، و بذلك يسبب مللا عند الدارسين، أو أن يملأ الوقت المتبقي باختيار من عنده، فيضيف إلى النصوص المقررة نصوصا وإلى الكتابات الأدبية كتابات أخرى حتى يشغل الوقت الإضافي الذي عجز المحتوى الضئيل عن شغله. وفي مثل هذه الحالة تتحكم ذاتية المعلم مع ما لهذا الأمر من مزايا وما يثيره من مشكلات.

٣ـ ينبغى التفكير في قياس مستوى انقرائية[1] النصوص الأدبية المقدمة للدارسين في المستويات الأولى من تعلم اللغة العربية في برامج تعليمها لغير الناطقين بها، وذلك حتى نحقق مبدأ التدرج في عرض المادة المقروءة.

---

(١) يقصد بالانقرائية هنا Readability

والانـقـرائـيـة في أبسط تعريفاتها تعنى، العوامل التي تجعل من النص المقروء مـادة قـابـلـة للـقـراءة، أى مـسـتوى سهولة النص المكتوب (و يترجمها بعض البـاحـثين مـقـروئـية). ومع أهمية هذا الأسلوب وشيوع إستعماله في كتب تـعـلـيـم اللـغـات الأجـنبية بالخارج إلا أننا في معاهد تعليم اللغة العربية لم نـلـتفت إليه بعد. ولقد يكون السبب في ذلك عدم وجود معادلات للانقرائية في اللـغـة الـعـربـيـة. إلا أن الـذي نـود الإشارة إليه هنا هو أن ثمة عددا من الأسـالـيـب الأخرى التي تُستعمل في قياس انقرائية المادة المطبوعة والتي لم تـعـد تـعـتـمـد على معادلات رياضية ما زالت العربية تفتقر اليها. ومن هذه الأسـالـيب تطبيق اختبارات التّتمّة Cloze Tests (رشدى طعيمة، ٢، وأيضا Toiemah, 25) ومـنـهـا اسـتـطـلاع رأى المـدرسين والخبراء، ومنها تجريب تـدريس النصوص على عينة صغيرة قبل تعميمها، ومنها تطبيق اختبار الفهم والـتذوق(٢) قبل تدريسها. ولا شك أن استعمال أسلوب من هذه الأساليب سوف يضمن لنا تدرج المادة التعليمية المقدمة ومناسبتها لمستوى الدارسين.

٤ــ و يرتبط بقضية التدرج هذه قضية أخرى لا مفّر من الإشارة إليها.. تلك هي قضية ضبط المفردات(١) والتي ينبه الخبراء إليها دائما.. لقد آن الأوان، في رأى الـكاتب، لأن نعيد النظر في هذه القضية بالشكل الذي يضعها موضعها الـصـحـيح من العملية التعليمية.. ليس الهدف من ضبط المفردات التحكم الـشـديد في كل ما يقدم للدارس من كلمات، ومن ثم تحديد حركته في إطار رصـيـد لـغـوى مـقـرر سـلـفـا. والرأى الذي نطرحه هنا هو أننا إذا لم ندرِّب الـدارس على مـهـاجمة الكلمة المطبوعة في مصادرها العادية ودون تحكم شديد في مـفرداتها وتراكيبها فسوف يظل هذا الدارس أسيرما علمناه. بل قد يصل إلى الـدرجـة التي يعجز فيها عن قراءة صحيفة يومية بنفسة. ليس الهدف من الـدعـوة إلى ضـبـط المفردات إذن تقييد حركة الدارس، وإنما الهدف هو تقليل

(١) يقصد بالفهم هنا Comprehension و يقصد بالتذوق Appreciation

(١) يقصد بضبط المفردات هنا Vocabulary Control

الفجوة بين ما درسه سابقا وما سوف يدرسه .. ومن ثم لا بد من ترك عدد من المفردات الجديدة التي يُترك للدارس استنتاج معناها، وإدراك دلالاتها مستخدما في ذلك قرائن مختلفة.. و ينبغي ألا نتوهم التناقض بين هذه الدعوة وسابقتها.

٥ـ ينبغي ألا يخيف المعلم طلابه خاصة في المستويين المتوسط والمتقدم من الاتصال بكتب الأدب. أو قراءة نصوص معينة إحساسا منه بعجزهم عن الاستقلال في تحصيل المعرفة والاستمتاع بالأدب.. إن شعرة دقيقة تفصل بين أمرين: بين أن يراعى المعلم مستوى الدارسين اللغوى سواء في اختيار النصوص أو في شرحها، و بين أن يطارده الخوف من أن يتورط الدارسون مع نص يستقلون فيه بقراءته.. إن تخويف الدارسين باستمرار من صعوبة المادة المطبوعة من شأنه أن يخلق في نفوسهم إحساساً بالعجز، يثنى عزيمتهم عن القراءة الحرة، وقد يكون من بينهم من يستطيع ذلك.. إن على المعلم، بدلا من ذلك أن يدربهم على الاتصال بنصوص أدبية خارج المقرر (في حدود وعيه بقدراتهم) وأن ينمى لديهم روح المثابرة وأن يكسبهم مهارات القراءة الواعية،وتركيز الانتباه وإعمال العقل فيما يقرءونه فضلا عن تدريبهم على استخدام المعاجم العربية.

إن العوامل النفسية ذات أثر كبير في تذوق الأدب.. ولقد ثبت أن فاقدى الثقة في أنفسهم كثيرا ما يعجزون عن القراءة الجيدة لافتقادهم الثقة فيما يفهمونه.. إنهم يشكّون في كل شيء حتى في فهمهم للأمور. والمعلم بلا شك ذو أثر كبير في تنمية الثقة في نفوس طلابه.

٦ـ أصبحت تنمية القدرة على التعلم الذاتي[١] هدفا أساسياً من أهداف التربية الحديثة. إن من العسير على كثير من المعلمين تعّرف مستوى طلابهم و بشكل مستمر لما يكتسبونه أو يفقدونه من مهارات، كما أن من العسير عليهم أيضا ملازمة هؤلاء الطلاب في غير أوقات الدراسة، فضلا عن

(١) يقصد بالتعلم الذاتي هنا Self Instruction

الانفجار المعرفى الذي يشهده العالم كل يوم.. من هنا أصبح التعلم الذاتي مطلبا أدركت التربية في المجتمعات المتقدمة أهميته،وأدرجته ضمن خططها. وفي مجال تدريس الأدب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يستطيع المعلم تنمية قدرة طلابه على التعلم الذاتي من خلال عدة طرق كأن:

* يُكسبهم مهارة الاستقلال في الاتصال بمصادر الأدب العربي، فيعرفهم بها و يبين لهم خصائص كل منها، وأماكن الحصول عليها، وطرق الاستفادة بها،إلى غير ذلك من مهارات تُمكِّنهم من الانفراد بالبحث عن هذه المصادر واستخدامها. ولعل هذا يطرح من جديد فكرة تذييل النصوص الأدبية المختارة بأسماء المراجع التي وردت فيها.

* يُدرِّبهم على استخدام القواميس والمعاجم العربية الأحادى منها والثنائي. فيستطيع الطالب منهم إثراء وقت فراغه بقراءات لا يَعزُّ عليه فهمها ولا تستغلق عليه مفرداتها.

* يكلفهم بواجبات منزلية،مختلفة النوع،متعددة الهدف،متباينة المستوى.على أن ينفرد الطالب بقراءتها وإعدادها في البيت ثم يناقشهم المعلم فيها دون شرح تفصيلي لها.

* يحدد لهم قدرا من المنهج ينفردون بقراءته ومدارسته.على أن يدخل هذا القدر ضمن الامتحانات النصفية التي يقف من خلالها على مستوى ما حصله الدارسون من تقدم وما يواجهونه من مشكلات. وعلى المعلم ألا يتدخل في الطريقة التي يذاكر بها الدارسون هذا القدر أو في الاسلوب الذي يتناولونه به، كما لا يتناول هذا القدر بالشرح أو التعليق في الحصة تاركا للدارسين حرية الحركة معه وأن يقتصر دوره على مجرد التوجيه من بعد.

* يساعدهم في إعداد كراسة للقراءة الحرة، يسجلون فيها ما يقرءونه مع شيء من التلخيص أو العرض التحليلي. وعلى المعلم أن يراجع هذه الكراسة بين حين وآخر، وأن يخصص وقتا معينا من حصة تدريس الأدب لمناقشة أهم ما

جاء في بعض الكراسات، وأن يخصص لذلك أيضا درجة معينة تضاف إلى ما يحصله الطالب من درجات.

* يزوِّدهم ببعض أساليب التقويم الذاتي[1] التي يستطيع الفرد من خلالها تعرف مدى ما حققه من تقدم وما واجهه من مشكلات. ومن هذه الأساليب قياس معدَّل السرعة في القراءة، ومدى القدرة على التذوق الأدبي (رشدى طعيمة، ٣).

* يُعرِّفهم بطرق الإجابة على الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال و يزودهم ببعض هذه الاختبارات مع المتابعة المستمرة لإجابات الطلاب.

وما النقاط السابقة إلا مجرد مقترحات تساعد في تنمية قدرة الدارسين على التعلم الذاتي، مع الثقة بأن لدى المعلم المبتكر من الوسائل والأساليب الأخرى ما قد يفوقها.

٧ــ ينبغي تصحيح نظرة المعلمين نحو الخطأ اللغوى، مفهومه وقياسه وتصحيحه. لقد تعودنا نحن المعلمين أن ننظر إلى أخطاء الدارسين كمبرر لعقابهم مهما اختلف شكل هذا العقاب. إن الخطأ فرصة نستكشف منها ما يواجه الدارسين من صعوبات، ونتعرف من خلاله على ما ينبغي أن تشتمل عليه مناهج تعليم اللغة العربية من موضوعات شكلا أو مضمونا. ولا ينبغى أن يقتصر دور المعلم إزاء هذه الأخطاء على انقاص درجات الدارسين،وإنما ينبغى الالتفات إليها ورصدها والتماس الطريقة المناسبة لتلافيها، ودراسة أسبابها، فلقد يرجع خطأ الدارسين في حصة لتدريس الأدب إلى غموض في المادة التعليمية المقدمة، أو في طريقة التدريس المستخدمة أو إلى عجز عن التعبير الصحيح عما يدور في النفس.. إننا ونحن من الناطقين بالعربية نواجه أحيانا مشكلة في أن نُثبّت صدق تفسيرنا للعمل الأدبى وفهمنا لجوانبه، وكثيرا ما نتفاوت في هذا التفسير، فيتهم بعضنا بعضا، ويخطِّىء

(١) يقصد بالتقويم الذاتي هنا Self Evaluation

بعضنا الآخر.. وإذا كان هذا حال الناطقين بالعربية فما بال غير الناطقين بها!

٨ — ينبغي أن نميز بين نوعين من تفسير النص الأدبي: الأول ونطلق عليه التفسير المعجمي والثاني ونطلق عليه التفسير الذاتي. فأما الأول فيتناول من بين ما يتناوله، توضيح معاني الكلمات وبيان دلالاتها في السياقات المختلفة، ما كان منها حقيقة وما كان مجازا، ودورها في توصيل أفكار معينة. ومثل هذا التفسير تستشار فيه القواميس والمعاجم وكتب اللغة والنحو والصرف. أما التفسير الثاني فتستشار فيه خبرات القارىء وتجاربه وقيمه واتجاهاته. وكلا التفسيرين لازم لتذوق العمل الأدبي، فضلا عن أنواع التفسير الأخرى للأدب.. وما نود الإشارة إليه هنا، هو حث المعلم على أن يساعد الدارسين على الحديث عما يثيره العمل الأدبي في نفوسهم من ذكريات، وما لديهم بشأنه من خبرات. فإن ذلك يثرى المناقشة ويبرز للدارسين إنسانية التجربة الأدبية وعمقها، وكيف أن من الأدب ما يعبر عن تجربة إنسانية عامة يشترك فيها البشر مع اختلاف أجناسهم وتباين ثقافاتهم، وبذلك يزداد الناس تقديرا للأدب العربي واستعدادا لمشاركة الإنسان العربي، تجاربه ومشكلاته..

إن إفساح المجال للدارسين للتحدث عن خبراتهم الخاصة التي يشتركون فيها مع غيرهم من ذوى الثقافات الأخرى، يعوّض بلا شك إحساسهم بالعجز اللغوى، ويشعرهم بأن ثمة شيئا يتفقون فيه مع غيرهم وإن فرقت بينهم اللغات.. إن علاج المشكلات الناجمة عن التفاوت الثقافي أصعب بكثير من علاج المشكلات الناجمة عن الضعف اللغوى. ولنستمع إلى ما كتبته الفتاة اليابانية بهذا الخصوص، عندما سافرت لأول مرة للولايات المتحدة الأمريكية. لقد كتبت تقول: «إن لغتى الانجليزية ضعيفة، فعلى سبيل المثال لا أفهم جيدا ما يقوله الرئيس جونسون عندما يخطب، ولكنى عندما أشاهد برامج التليفزيون أفهم جيدا ما يدور فيها بالرغم من ضعفى في

اللغة الانجليزية، وذلك لأن معظم هذه البرامج يتعلق بأشياء قد خبرتها في اليابان (Povey, 22 P: 189)

٩ـ ولعل ما يرتبط بالنقطة السابقة، دعوتنا لأن يترك المعلم للدارسين حرية التعبير عن آرائهم حول النص الأدبي وتصوير انطباعاتهم عنه وإن خالفت بذلك آراءه وانطباعاته.. إن مما يفسد تجربة التذوق الأدبى والاستمتاع بالنص أن تُلقى الكلمات في أفواه الدارسين وأن تُفرض عليهم استجابات معينة، لا تعبر عن رأى الدارسين قدر ما تنقل رأى المعلم..

لا ينبغي أن يكون هدفنا إملاء وجهات نظر محددة حول شاعر معين أو عصر أدبى أو قصيدة ما. إننا إن فعلنا ذلك نكون قد كوّنا مجموعة من الببغاوات التي علمناها ماذا تفكر فيه وماذا تعبر عنه.

إن تعويد الدارسين الاعتماد على المعلم في إصدار الأحكام والتعليق على النص الأدبى بمثابة قطع الطريق على اتصالهم به، وليس أقتل للذوق الأدبى من الاعتماد على فكر الآخرين. وليثق المعلم بأن النص الأدبى سوف يظل يسير الفهم، ومن الممكن تذوقه، لو دُرّب عقل الدارس على فهم الأفكار واستيعابها وتمثلها، وعلى تحليل العمل الأدبى وتركيبه، وإعادة بناء الخبرة التي يتحدث عنها الأديب والجو الذي أبدع فيه عمله الأدبى.. إن هذه المهارات العقلية أثمن بكثير من تحفيظ الدارس نصا أدبيا،أو حشو ذهنه بأحكام هي أقرب إلى الكليشهات منها إلى الأحكام الأدبية الناضجة.

١٠ـ إن الأدب نافذة واسعة يطل الانسان من خلالها على ثقافة المجتمع.. و يرى دوركايم Durkheim أن ما هو أساسى في الحضارات يثبت في الآداب، ولا سيما أن المعلم لم يصبح بعد عنصراً أساسياً من عناصر الثقافة العامة، ولا يكفى أن يتحدث المعلم حديثا عاما عن العادات والأفكار والظواهر الاجتماعية لدى شعب من الشعوب، بل لا بد للمتعلم أن يلمسها لمس اليد وأن يراها حية في الوثائق الباقية، أو على الأقل في تلك الوثائق التي نجد فيها أكمل وصف حى لتلك الأفكار والعادات، ومثل هذا ينبغي أن يكون

هدف دراسة الأدب قبل أى شيء آخر[1]. (محمود السيد، ٧ ص ١٨٦)
ولا شك أن تدريس الأدب العربى للدارسين من ذوى الثقافات الأخرى سوف يساعد على أن يقفوا على خصائص الإنسان العربى، ما يؤمن به من معتقدات، وما يشغله من اهتمامات، وما يحكمه من قيم، وما يدفع سلوكه من اتجاهات، وما يعترض مجتمعه من مشكلات. وما أكثر الأعمال الأدبية التي نجحت في تصوير هذا كله.. والذي نقترحه هنا هو اختيار موضوعات تغطى عددا من الملامح الثقافية التي تعبر عن الإنسان العربى على امتداد الزمان والمكان. ولعل هذا يوفر للدارس آفاقا خصبة يرتادها و يتغذى بها و يربط له بين الأجناس الأدبية بشكلها المعهود وألوانها المألوفة و بين الدراسات الانسانية والثقافية المختلفة.. إن احتجاز الأدب في ألوانه التقليدية شعراً كانت أم نثراً من شأنه أن يجدب دراسته، و يُنَفِّر الناس منه، ويجعل الإحساس بالضيق والنزوع إلى التبرم أقرب إلى نفوسهم.. كما أنه لا يبرز لهم عمق الصلة بين الأدب والثقافة.

- من أهم ما ينبغى أن يحكمنا عند اختيار موضوعات تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية ما يلي: أولا: إبراز أثر الثقافة الإسلامية في بعض الكتابات الأدبية على مر العصور سواء من حيث المفردات او من حيث المفهومات أو من حيث القضايا والاهتمامات، ثانيا: إبراز دور العلماء والمفكرين المسلمين في صنع الحضارة العربية والعالمية سواء أكان هؤلاء العلماء المفكرون عربا أم غير عرب.. ثالثا: التعبير عن القيم العربية الأصيلة التي تصور بصدق شخصية الانسان العربى بالشكل الذي يساعد على تغيير الصورة النمطية غير الصحيحة التي تشيع في بعض أجهزة الاعلام الغربى، والتي تستهدف تشويه صورة الانسان العربى والسخرية من عاداته وقيمه. رابعا:

(1) Durkheim E L. Evolution Pedagogigue en France, PP: 204-205

إبراز مظاهر التطور التي يشهدها المجتمع العربى المعاصر. والدور الذي يلعبه هذا المجتمع في توجيه الأحداث في المجتمع الدولى كله.

١٢ــ ينبغى الحذر عند إصدار أحكام تقويمية[١] حول بعض أنماط السلوك في الثقافة العربية أو الثقافات الأخرى .. إن إصدار أحكام ترفع من شأن ثقافة على أخرى يجرح إحساس الدارسين من هذه الثقافات، و يستأصل من نفوسهم الشعور بالانتماء، والدوافع للتعلم، ولقد قص عليَّ أحد مدرسى الأدب بمعهد من معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن الدارسين الأتراك تألموا لما قرأوه في مذكرة تدريس الأدب العربى المقررة عليهم من أن الحكام الأتراك كانوا سببا لتخلف الأدب العربى في مصر. ولست هنا بصدد الدفاع عن هذه القضية أو دحضها. وإنما ذكرتها فقط للدلالة على ما ينتاب الفرد من حساسية عند الحديث عن ثقافته و بنى جلدته.

إن على المعلم،إن تطلَّب الأمر إصدار أحكام حول بعض أنماط السلوك في ثقافة معينة، أن يحذر من ثلاثة أمور: أولها إزدراء هذه الأنماط السلوكية فلكل سلوك في أى مجتمع مبرر ووراءه دافع. وثانيها تطبيق معايير الثقافات الأخرى، فلكل ثقافة معاييرها وثالثها انتزاع هذه الأنماط من بيئتها والنظر إليها مجردة دون ربطها بالظروف المحيطة بها وخصائص المجتمع الذي صدرت فيه.

والمحظور الذي ننبه إليه هنا هو ألا تسيطر النظرة العلمية التحليلية الدقيقة عند دراسة العلاقة بين نص أدبى وثقافة المجتمع العربى، محاولين استقاء معلومات عن المجتمع الذي أبدع فيه هذا النص الأدبى. فنكون بهذه الصورة علماء اجتماع أو مؤرخين، أكثر منا قراء أدب ومتذوقين. إن العمل الأدبى في هذه الحالة يصبح مجرد أداة أو وسيلة وليس شيئا ذا قيمة في ذاته .. إن من اللازم أن نُفَرِّق بين أمرين: بين أن تكون المعلومات الثقافية عاملا مساعداً لتذوق الأدب و بين أن تكون هذه المعلومات محور الاهتمام ومدار العمل.

(١) يقصد بتقويمية هنا Judgmental

١٣ــقد يضطر المعلم أو مؤلف الكتاب إلى التصرف في بعض النصوص الأدبية، وذلك بتلخيصها أو تبسيطها أو إعادة صياغة أجزاء منها حتى تتناسب مع المستوى اللغوى للدارسين، فيأتى النص الأدبى بعد ذلك مخالفا في كثير أو قليل للصورة الأصلية التي أبدعها الأديب. والحقيقة التى ينبغى الإشارة إليها هنا، هي أن ثمة فروقا بين تبسيط النص العلمى وتبسيط النص الأدبي، ولقد يكون قصارى الأمر عند تبسيط النص العلمي اختصاره أو إبدال مصطلحات بأخرى، ومع ذلك فإن المضمون يصل إلى القارىء و يتحقق أيضا للكاتب هدفه. في الوقت الذي قد يؤدى فيه التصرف في النص الأدبى إلى تحريف المعنى أو تشو يه اللفظ أو فقدان بلاغة التعبير.. وفي هذا الصدد نوصى بأمرين: أولهما الحرص الشديد عند التصدى لهذه المهمة الشاقة.. مهمة تبسيط النص الأدبى، فلا يفسد التبسيط طبيعته ولا يغير من خصائصه الجوهرية. وثانيهما تقديم النص الأدبى الأصلى للمعلم، إما في مرشد المعلم الملازم لكتاب تدريس الأدب أو في مذكرة خاصة له. أو تحديد المرجع الذي أخذ منه هذا النص، حتى يقف على ما حدث فيه من تصرف. فلقد يكون من بين المعلمين من هو أقدر على تقديم النص الأدبى كاملا في ضوء وعيه بمستوى الدارسين وتقديره لإمكاناتهم اللغو ية.

١٤ــينبغى عند تدريس الأدب العر بى الحديث والمعاصر خاصة للمستو يات المتقدمة في برامج تعليم اللغة العر بية الناطقين بها، تعريف الدارس بالأجناس الأدبية المختلفة، من قصيدة إلى مقال إلى قصة قصيرة إلى مسرحية... إلى غير ذلك من أجناس. كذلك تقديم بعض النماذج من الشعر الحديث «الشعر الحر» حتى يقف على بعض الاتجاهات المعاصرة في فرض الشعر العربى.. وأخيرا ينبغى تمثيل البلاد العر بية المختلفة حتى يُلَمَّ الدارس بأهم الاتجاهات الأدبية في هذه البلاد.

١٥ــينبغى ألا تكون حصة تدريس الأدب نمطية تتبع إجراءات محددة أو خطوات ثابتة، لا يلتفت المعلم فيها إلى ما يميز به النص الأدبى من طبيعة خاصة أو

يحيط به من ظروف معينة. إن كل عمل أدبي عمل فريد و يستحق معالجة خاصة به، فطريقة تدريس قصيدة رثاء تختلف ولا شك عن طريقة تدريس قصيدة غزل، وتدريس قصيدة من الشعر العمودى تختلف بلا ريب عن طريقة تدريس قصيدة من الشعر الحر.. هذا فضلا عن الاعتبارات الأخرى التي تفرض لكل نص معالجة خاصة به إلى حد ما. وأسارع فأنفي ما قد يتبادر إلى ذهن القارىء من أنني أنكر المبادىء العامة التي تُوجِّه تدريس الأدب.. إن ثمة عدداً من المبادىء ذات سمات عامة تصلح للتطبيق في مختلف حصص الأدب. والذي يُكسب هذه المبادىء عموميتها، هو أنها مشتقة من طبيعة الأدب نفسه، وما يختص به من تنمية للمهارات التذوقية التي ينفرد بها هذا النوع من الدراسات الإنسانية إلى حد كبير.

١٦ــ وما دمنا بصدد الحديث عن المهارات التذوقية، ينبغي الإشارة إلى ظاهرة من ظواهر تدريس الأدب في بعض معاهد تعليم اللغة العربية، تلك هي استعمال مصطلح التذوق الأدبى دون تعريف إجرائي له، أو تحديد واضح لمهاراته أو إشارة لمقترحات عملية لتنميه. إن من المعاهد ما ينص على «دراسة لأهم الكتب التي عرضت للوجوه الجمالية ووجهة نظر أصحابها» وكأن دراسة علم الجمال أو استذكار معاييره بالتي تُنَمِّى التذوق. ومن المعاهد ما ينص على تقديم «إشارات مختصرة لصور من النقد الأدبى في العصور القديمة» وكأن تدريس النقد الأدبى «وفي العصور القديمة» دون الحديثة ينمي التذوق الأدبى. ومن المعاهد ما يذكر تنمية التذوق الأدبى من بين أهدافه دون الحديث عنه بشىء من الاجرائية والوضوح.

إن التذوق في رأينا عملية مركبة، تشتمل على مهارات عقلية ووجدانية وجمالية.. وكمحاولة لتعريفه إجرائيا نقول: إن التذوق الأدبى نشاط إيجابى يقوم به المتلقي (قارئا أو مستمعا) استجابة للتأثر بنواحى الجمال الفنى في نص ما بعد تركيز انتباهه عليه، وتفاعله معه عقليا ووجدانيا على نحو يستطيع به تقديره والحكم عليه. و يتخذ هذا النشاط أشكالا بارزة ومنوعة

من السلوك اتفق النقاد وعلماء النفس على اعتبارها مميزة للتذوق ودالة عليه. وعلى أساس هذه الظواهر السلوكية يمكن قياس القدرة التذوقية لدى الطلاب من ناحيتى الكم والموضوع. وسبيل ذلك تحديد مدى نمو المهارات التذوقية. ولقد تناولنا بالتفصيل دراسة المهارات التذوقية في بحث آخر (رشدى طعيمة، ٣، ص ١٠٣)([1]) والذي نوصى به هنا هو ضرورة تحديد المهارات اللغوية والتذوقية المطلوب تنميتها عند الدارسين، ووضع خطة لهذه المهارات في ضوء ظروف كل برنامج.

١٧- ينبغى عند اختيار نص أدبى معين لتدريسه في برنامج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ألا تحكمنا شهرته أو شهرة كاتبه. فقد يكون لكبار الأدباء والشعراء نصوص لا ينبغى أن تقدم في هذه البرامج إما لصعوبتها اللغوية، وإما لطابعها المحلى، وإما خصوصية التجربة فيها أو تناولها لقيم غير مرغوبة وإما لاشتمالها على أفكار ومفهومات لا نود تقديمها للدارسين.

إن من الملاحظ في برامج تدريس الأدب العربى لغير الناطقين باللغة العربية. اشتمالها على معظم النصوص الأدبية المقررة على التلاميذ العرب. وما دفعنا إلى ذلك إلا أننا توارثناها جيلا عن جيل، وارتبطت أسماء أصحابها بتاريخنا التعليمى وبحياتنا الثقافية.

١٨- والمعايير التي ينبغى أن تحكمنا عند اختيار النصوص الأدبية المقررة كثيرة منها:

* أن تسهم هذه النصوص في زيادة الرصيد اللغوى عند الدارسين، وأن تشتمل على التراكيب اللغوية التي تساعدهم على الإستعمال الحى للغة، ولعل هذا يفرض أن تكون التراكيب اللغوية المعلمة شائعة الإستعمال في الكتابات العربية. لا أن تكون نادرة مهجورة ومن ثم قليلة الجدوى.

---

(١) بالرغم من أن هذا البحث كان حول قياس التذوق الأدبى عند الطلاب العرب إلا أن الفصل الثاني منه يختص بدراسة ظاهرة التذوق الأدبي سيكلوجيا، مع عرض تفصيلي لأهم مهاراته، مما له تطبيقاته في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

* أن تتناسب مع خبرات الدارسين وخلفياتهم الثقافية واهتماماتهم. لقد أصبحت معاهد تعليم اللغة العربية تضم دارسين متنوعى الثقافات،متعددى الاهتمامات، متبايني الدوافع، مختلفى الديانات والعقائد، ولعل هذا يستحث المشتغلين بتدريس الأدب العربى في هذه المعاهد على تأليف كتب متعددة، يناسب كل منها مجموعة بعينها من الدارسين.

* أن تعبر عن الثقافة العربية الإسلامية تعبيراً أميناً، ومعاصراً. بحيث نقدم المفهومات الثقافية الاسلامية في ثوب يخاطب من هؤلاء الدارسين عقولهم وباللغة التي تناسبهم.

* أن تحظى النصوص الأدبية ذات الطابع الانساني العام بأولوية الاختيار يليها تلك التي تعبر عن المجتمع العربى بقيمه الخاصة وطابعه الفريد.

* أن يراعى في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية أن تكون القصائد المختارة قصيرة. ذات أوزان مجزوءة أو مقاطع قصيرة سهلة التناول وذات نغم مترابط يسهل على الدارس الانتقال من بيت الى بيت، وقواف بسيطة سهلة. و يتدرج الأمر بعد ذلك إلى اختيار قصائد مختلفة الأوزان متباينة القوافى.

وغنى عن القول: إن دعوتنا الى اختيار نصوص مجزوءة الوزن سهلة الايقاع لا تنسحب على مضمون هذه القصائد. فلا مُسَوِّغ في رأينا لاختيار قصائد تافهة المضمون أو ضحلة الأفكار أو بسيطة المعانى، بحجة العجز اللغوى عند الدارسين في برامج تعليم العربية لغير الناطقين بها. والغريب أن في بعض كتب تعليم اللغة العربية لكبار من الناطقين بلغات أخرى، نصوصا تخاطب الأطفال ناهيك عن الأناشيد!.

* أن يراعى تحقيق التكامل بين الفروع المختلفة من أدب ونصوص و بلاغة ونقد.. إن تدريس بعض هذه الفروع ليس غاية في ذاته، ولا أحسب أن مقررا لتدريس المفهومات البلاغية بالذي يستهدف زيادة حصيلة الدارسين من هذه المفهومات، كما لا أحسب أن مقررا لتدريس تاريخ الأدب

العربى بالذي يستهدف فقط تزو يدهم بحقائق التاريخ ومجريات الأحداث في المجتمع العربى. إن الهدف الأسمى من هذا كله هوتدريب الدارس على القراءة الجيدة للأدب وفهمه للثقافة العربية وتنمية التذوق الأدبى عنده.

١٩ــ ينبغى عند إعداد التدريبات مراعاة عدة أمور، من أهمها:

* أن تكون متنوعة، بحيث يعالج كل منها مهارة لغوية أو تذوقية معينة.
* أن تكون كثيرة بحيث تغطى أكبر عدد من المهارات اللغوية والتذوقية.
* ألا تقتصر على تنمية وقياس الجانب العقلي في التذوق، كأن تدرب الدارس على التميز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وإدراك الصلة بين النص الأدبى والعصر الذي قيل فيه، وفهم معانى الكلمات وغير ذلك من مهارات عقلية. وإنما يجب أن تعالج التدريبات أيضا المهارات الوجدانية والجمالية التي تندرج تحت مفهوم التذوق الأدبى.
* أن تنقسم إلى تدريبات تعليمية يستهدف بها تنمية أو إكساب مهارات معينة وتدريبات تقويمية تستهدف الوقوف على مستوى الدارس وتشخيص نقاط الضعف عنده، وتدريبات إضافية سواء أكانت علاجية تخص ضعاف الدارسين أو ابداعية تخص المتفوقين من الدارسين وتستثمر ما لديهم من قدرات ابتكارية تساعدهم على إبداع أجناس أدبية معينة باللغة العربية.
* أن تجمع التدريبات التقويمية بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال فلكل منها مزاياه.
* أن تتيح للدارسين فرصة القراءة الجهرية التذوقية. التي تمثل المعنى وتنقل الفكرة بصدق وأمانة.
* أن تخصص بعض التدريبات لإسماع الدارسين قصائد مسجلة بصوت جيد فيسهم ذلك في تنمية التذوق و يساعد على الإحساس بمتعة الا تصال بالتراث العربى شعره ونثره.
* أن يخصص بعضها للعمل الجماعى في الفصل وتوزيع المسئوليات بين أكبر

عدد من الدارسين، مما ينمى لديهم الإحساس بالمشاركة والثقة بالنفس وتقدير الذات، والاندماج في العمل الأدبى وليس الوقوف أمامه موقفا سلبيا.

ولعل هذا يثرى حصة الأدب و ينقلها من مجرد حصة روتينية، إلى موقف عملي يعيش الدارس فيه الخبرة و يصنعها وليس فقط يتلقاها.

٢٠ــ ولنأت بعد ذلك إلى أهم معيار من معايير تدريس الأدب، ذلك هو الخاص باختيار النصوص القرآنية.. و يستمد هذا المعيار أهميته، مع وروده متأخرا، من أهمية المصدر الذي نتحدث عنه، ألا وهو كتاب الله.. فمنذ أن نزل القرآن الكريم باللغة العربية،والصلات بينهما قو ية لا تُدفَع، والأواصر وثيقة لا تُقطع، ومن المسَلَّم به أن هذا الكتاب الكريم قد أعطى العربية مظاهر حياتها وأرسى عوالم رقيها وانتشارها.. ولقد قدم القرآن الكريم من مظاهر الإعجاز اللغوى والطاقات البيانية المتجددة ما جعله دائما ذا الأثر الكبير في التكوين اللغوى، فضلا عن الثقافى والتربوى للدارس المسلم. من هنا يأتي الحرص على تضمين كتب تدريس الأدب العربى نصوصا قرآنية يتم تدريسها من وجهة نظر لغو ية، بيانية، ثقافية.. ومع تسليمنا بأن كل ما يُدرَّس من القرآن الكريم خير كله، إلا أننا نؤثر أن تحكمنا عدة معايير عند اختيار نصوص قرآنية يتعلمها الدارسون في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، والكاتب يدرك تماما أن مثل هذه القضية تحتاج إلى معالجة منفردة في مقال خاص. ومن ثم يوجز القول هنا مركزا على خمسة معايير أساسية، وهي:

* ينبغى ألا يحكمنا في اختيار النصوص القرآنية طول السور أو قصرها. إذ ليس من اللازم أن تكون قصار السور أسهلها في التعلم، ولقد يحفظ الدارس من غير الناطقين باللغة العربية آيات متفرقات من سور طو يلة بأسرع مما يحفظ سورة قصيرة يستغرق في فهمها ونطق مفرداتها وقتا طو يلا..

* ينبغى أن نبدأ في المستو يات الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

بالآيات ذات الأثر المحسوس في حياة الدارس، متدرجين منها إلى الآيات التي تتطلب قدرا من التفكير المجرد.

* ينبغي في المستويات الأولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أن تحظى الآيات المتعلقة بالآداب العامة ومظاهر السلوك بالأولوية المطلقة تعقبها آيات الأحكام، ثم نتناول في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة العربية آيات العقيدة. وبذلك نُشبع قدراً من اهتمامات هؤلاء الدارسين ونبرز لهم دور القرآن الكريم في تكوين الإنسان ومن ثم بناء الحضارة، فضلا عن مراعاة المستوى اللغوى لهؤلاء الدارسين.

* ينبغي اختيار بعض الآيات التي تكون في مجموعها قصة قصيرة تشد الدارس وتدربه على إجراء محاورة بأسلوب مبسط يمكن أداؤه بين جدران الفصل أو في فترات النشاط.

* ينبغي استخلاص بعض التراكيب القرآنية شائعة الاستخدام في الكتابات العربية وتدريب الدارس عليها.

وبعد: فلست أدعى، بهذه التوجيهات، شمول الحديث عن تدريس الأدب في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو أزعم حداثة الفكرة في كل ما قُدِّم. ولعل أقصى ما تطمح إليه هذه التوجيهات هو أن تستثير المشتغلين بتدريس الأدب العربى لإعادة النظر فيما يقدم، ولمحاولة التأكد من صدق هذه التوجيهات وصلاحيتها لأن تأخذ مكانها في هذه البرامج.

وبالله التوفيـــــــق ،،،

المراجـــع

أولا: المراجع العربية:

١ـــ رشدى أحمد طعيمـــــة

دور أدب الأطفال في إشباع حاجاتهم النفسية

دراسة مقدمة الى ندوة الطفولة، بمناسبة العام الدولى للطفل كلية التربية، جامعة عين شمس ـــ القاهرة، مارس ١٩٧٩.

٢ـــ رشدى أحمد طعيمـــــة

مشكلات الانقرائية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

دراسة مقدمة الى ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرباط، مارس ١٩٨٠.

٣ـــ رشدى أحمد طعيمـــــة

وضع مقياس للتذوق الأدبى عند طلاب المرحلة الثانوية، فن الشعر

رسالة ماجستيرـــ كلية التربية، جامعة عين شمس ـــ القاهرة ١٩٧١ (غير منشورة)

٤ـــ شكرى فيصل

مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربى

بيروت، دار العلم للملايين، ط٤ ١٩٧٨.

٥ـــ عبد الوارث سعيد ونعيم شناعة

مقرر ١٩٠ للمرحلة المتقدمة،

الكويت، مركز اللغات، جامعة الكويت (على الاستنسل)

الفصل الدراسى الأول ١٩٧٨/١٩٧٩

٦ـــ محمد النويهى

ثقافة الناقد الأدبى

بيروت، مكتبة الخانجى ١٩٦٩.

٧ــ محمود أحمد السيد
الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها
بيروت، دار العودة، ط١، ١٩٨٠

٨ــ محمود ذهنى
تذوق الأدب، طرقه ووسائله
القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٦٨

٩ــ محمود رشدى خاطر وآخرون
طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة
القاهرة، دار المعرفة، ط٢، ١٩٨١

١٠ــ مختار الطاهر
نماذج من الأدب العربى لغير العرب، مختارات من الأدب الحديث.
الرياض، معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ١٩٧٩.

١١ــ مصطفى سويف
دراسات نفسية في تذوق الشعر
المجلة، القاهرة مايو ١٩٦٣

12. Banathy, B. & D,L, Large "A Design for Foreign Language Curriculum" Lexington, D.C. Health and Company, 1972.
13. Birkmaier, E. M "Introduction" in Emma Birkmaier (ed) The ACTFL Review of Foreign Language Education, Vol I, Foreign Language Education, An Overview, Illinois, National Textbook Company, 1974, PP. 1-14.
14. Lado, R. "Language Teaching, A Scientific Approach" New York, Mc Grow-Hill, 1964.
15. Lado, R. "Language Testing" New York, Mc Grow. Hill Book Company 2nd ed 1964.
16. Loban, W. et al. "Teaching Language and Literature", New York, Harcourt Brace & World, Inc, 1961.

17. Lohnes, W. "Teaching the Foreign Literature" in Emma Birkmaier (ed) The ACTFL Review of Foreign Language Education, Vol. I Foreign Language Education, An Overview" Illinois, National Textbook Company, 1974, PP. 83-104.
18. London, G. "Aids to the Study of Literature" in M. Donoghue (ed) Foreign Languages and the Schools, A Book of Readings," Dubuque U.S.A. UM.C. Brown Company Publishers, 2nd ed, 1969, PP: 146-250.
19. Marquardi, W. F. "Literature for the Teaching of Cross. Culture Communication" in Altman, H & V. Hanzeli (eds) Essays on the Teaching of Culture,", Detroit, U.S.A. Advancement Press of America, Inc. 1974, PP: 135-147.
20 Mirrieless, L. "Teaching Composition and Literature in Junior and Senior High School, Revised Edition, New York, Harcourt Brace Company, 1952.
21. Pattison, B. "The Literature Leson" in Allen, H., and R. Campbell (eds) Teaching English as a Second Language, A Book of Readings, Bonbay, TATA Mc Grow-Hill Publishing Company LTD. 2nd ed, 1972. PP: 195-199.
22. Povey, J. "Literature in TESL Programs: The Language and The Culture" in, Allen, H & R. Compbell (eds) "Teaching English as a Second Language" Bonbay, TATA, Mc. Graw-Hill Publishing Company LTD, 2nd ed, 1972, PP: 185-191.
23. Rodger, A. "Linguistics and the Teaching of Literature" in, Fraser, H. & W. Donnell (eds) Applied Linguistics and the Teaching of English, London, Longman, 1973, PP: 88-98.
24. Smith E. et al "Appraising and Recording Student Progress" New York, Harper & Brothers, Vol 3. 1942.
25. Toiemah, R. A. "The use of CLOZE to Measure the Prophiciency, of Students of Arabic as a Second Language in some Universities in the U.S.A. Ph. D. Dissertation, University of Minnesato, Minneapolis, Minn. U.S.A. 1978.
26. Wood. F. T. "Exercises in Literary Appreciation", London, Macmillan Company, 1949.

ثالثا: لوائح ومذكرات:

تم الرجوع أيضا الى لوائح ومناهج بعض معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما تم الاطلاع على مذكرات وكتب تدريس الأدب والنصوص والبلاغة في هذه المعاهد. وفيما يلي قائمة بأسماء هذه المعاهد:

١ــ معهد اللغة العربية جامعة أم القرى مكة ــ المكرمة
٢ــ معهد اللغة العربية جامعة الامام محمد بن سعود ــ الرياض
٣ــ معهد اللغة العربية جامعة الملك سعود ــ الرياض
٤ــ معهد الخرطوم الدولى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ــ الخرطوم
٥ــ مركز اللغات جامعة الكويت ــ الكويت
٦ــ مركز اللغات بدولة قطر ــ الدوحة